

Échos de la presse

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **41 (1912)**

Heft 20

PDF erstellt am: **30.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Elle marche d'un pas hommasse, binocle au nez, ongles noirs, oreilles décollées, ensemble anémié, énervé, énervant, le tout éclairé par un rêveur sourire de haine.

Chères collègues, vous reconnaissez-vous dans cette idyllique créature, près de laquelle l'irascible épouse de Socrate serait un ange de grâce et de douceur ?

Et l'on croit faire étalage d'esprit, aguicher le public et amuser la galerie en persiflant la petite maitresse d'école, en bafouant une femme sans défense qui « *parfois* a une âme » et dont on ridiculise même le dévouement. Le beau courage !

Mais ces virulentes attaques, assaisonnées d'un gros sel âcre et d'un goût par trop faisandé, n'ont pas de prise sur les lecteurs sensés — et ils forment encore la masse — qui ne se laissent pas duper par la piperie des grands mots sonores.

Les farouches pourfendeurs de *primaires* ne l'ignorent pas et ils savent, à l'occasion, changer de tactique et mettre une sourdine à leur tonitruante trompe.

A la guerre à coups de matraque, ils substituent la guerre à coups d'épingle, plus dangereuse et plus perfide, guerre de termites, guerre lente et sournoise, qui consiste à grossir complaisamment, à généraliser, à exploiter sans pudeur les fautes commises par quelques individualités.

L'histoire de la paille et de la poutre est bien vieille, et pourtant elle est toujours actuelle.

(A suivre.)

Alphonse WICHT, *inst.*

ÉCHOS DE LA PRESSE

La presse, la littérature et l'éducation morale de la jeunesse. — Sous ce titre, l'éminent physiologiste Bernheim, dont le nom a été rendu illustre par des travaux fort remarquables sur l'hypnotisme, a écrit un magistral article dans *l'Éducation*, sur l'influence, disons comme lui : la « suggestion », du livre sur l'adolescent. La suggestibilité pour lui est l'aptitude de l'esprit à recevoir une idée et sa tendance à la transformer en acte ; cette définition donne aux substantifs « suggestibilité », « suggestion » un sens plus large que celui qu'on leur attribue généralement. Toute idée venue du dehors est pour lui une suggestion. Admettons le terme et voyons les conseils que nous donne M. Bernheim sur les suggestions de la littérature et de la presse.

Prenons garde tout d'abord que les suggestions ne demeurent pas des faits passifs. L'image déposée dans le cerveau, chacun l'élabore à sa

façon ; l'idée première, chacun la mûrit et la féconde à sa façon, « l'assimile à son individualité ». « La lecture d'un drame criminel provoque chez tel de la colère, chez tel de la pitié, chez tel une simple curiosité, chez tel autre de l'admiration pour le courage et l'habileté du coquin, chez tel autre le désir de l'imiter pour l'enrichir. » Chaque idée suggère d'autres idées ; ces idées provoquent des émotions, images, volitions, et cette association aboutit à une synthèse suggestive que chacun réalise à sa manière ; elle engendre l'action, et c'est ici qu'intervient le second acte de ce que Bernheim appelle la suggestibilité, qui fait son importance pratique pour nous, éducateurs.

Toute idée, en effet, comme on sait, tend à devenir acte. L'acte n'est pas toujours réalisé, soit parce qu'il est impossible à réaliser, soit parce que le cerveau « est actionné par d'autres suggestions coercitives plus fortes », disons : parce que la volonté s'y oppose.

Or, la littérature, la presse « font office de suggestion puissante qui peut inciter aux bonnes et aux mauvaises actions. Que certains livres aient une action démoralisante sur la jeunesse et même sur les adultes, cela est incontestable ». Les journaux pornographiques « détruisent le sentiment de pudeur instinctive chez l'enfant, excitent le mauvais ferment de l'imagination sensuelle chez l'adulte, développent les goûts et les appétits immoraux. L'image pornographique, ce viol des yeux, comme on l'a dit, renforce l'impression malsaine. C'est une ordure qu'il faut proscrire dans la rue et au foyer domestique. Les livres et les journaux qui, inspirés par une conception monstrueuse de l'humanité, préconisent ouvertement le vol, le brigandage, ceux aussi qui prêchent l'anarchie par l'action et font des sectaires dangereux, tombent sous le coup de la répression. La littérature qui, sans être immorale ou amoral, professe des doctrines qu'on croit rationnelles, qui le sont peut-être trop et ne sont pas à la portée de tous, qui s'adressent à l'esprit plus qu'au cœur, trop sèches, trop matérielles, capables d'éteindre la poésie des âmes qui ont soif d'idéal, peut exercer une influence pernicieuse sur certains esprits. Aucune répression n'est possible dans ces cas ; l'éducation doit seule intervenir ».

Mais pour qu'elle exerce son action néfaste, il faut que le « terrain psychique » soit adapté à l'idée qui le doit féconder. « Un cerveau doué d'un sens moral robuste et irréductible n'acceptera pas les suggestions criminelles, ni même une idée qui, sans être criminelle, serait contraire à sa conception morale ; il luttera victorieusement contre certaines suggestions qui s'adaptent à son intérêt, mais non à sa mentalité. » Mais tous les cerveaux n'ont pas la même capacité de résistance ; tout homme, hélas ! a des fissures passagères par lesquelles s'insinuent certaines suggestions mauvaises.

Si la littérature démoralisante n'a pas toujours sa déplorable efficacité, c'est que d'autres facteurs interviennent, qui s'opposent à son action : l'éducation, la famille, l'école, le milieu, la bonne littérature, la notion de devoir, l'idée religieuse, que M. Bernheim n'ignore pas, toutes « suggestions antérieures » qui servent de contre-poids aux « suggestions » démoralisantes. Mais beaucoup de jeunes gens sont « démoralisables » et la démoralisation peut tendre inconsciemment à l'action mauvaise. Cette perversion morale et intellectuelle de la presse agit non seulement sur

les individus, mais sur les masses aussi, et peut déchaîner des mouvements d'opinion irrésistibles, de vrais folies instinctives.

Les livres moraux, la presse honnête peuvent, sans le vouloir, créer de mauvaises suggestions. Les drames passionnels, les romans-feuilletons, les récits de crimes, perçus par des imaginations surexcitées peuvent engendrer des conceptions malsaines ; les tribunaux ont révélé l'influence néfaste de la presse d'information pour qui les beaux crimes sont une pâture bienvenue dont ils gorgent leurs lecteurs. Mais ici encore, si la faute en est en partie au livre malsain, elle doit être imputée aussi à la mentalité défectueuse ou mal éduquée du sujet, qui n'a pas acquis la résistance suffisante à la contagion de l'idée criminelle. C'est donc l'éducation qui doit fortifier cette résistance, discipliner la suggestibilité. Sans doute, l'école enseigne la morale ; elle glorifie la vertu et stigmatise le crime. Mais cette morale, l'enfant l'apprend trop souvent *par cœur*, non *avec son cœur*. Elle demeure trop abstraite. Elle ne frappe pas son imagination ; elle est trop peu suggestive. « Y a-t-il beaucoup de maîtres qui sachent la dramatiser, lui donner de la couleur, de la vie, de l'action, et en faire une leçon de choses qui remue les profondeurs de l'âme juvénile ? » M. Bernheim exposerait aux enfants le récit de la faute ou du crime, mais en leur montrant comment le malfaiteur, entraîné par des instincts pervers, par de mauvaises fréquentations, a conçu l'idée monstrueuse, comment il a hésité, s'est montré toujours plus faible devant la suggestion, l'a nourrie, est tombé. « Je m'attacherais surtout à dépouiller le bandit de la triste auréole dont on décore volontiers son énergie ; je montrerais que cette énergie que l'enfant est tenté d'admirer, est brutale, comparable à celle de la bête fauve ou de l'alcoolique. » A côté du drame du crime, M. Bernheim lirait les drames de la vertu et du dévouement, histoires émouvantes qui feront vibrer d'enthousiasme tout l'être de l'enfant. Au triste courage impulsif et bestial, il opposerait le vrai courage du sauveteur. Il faudrait que l'enfant renonce à jouer aux apaches, à ambitionner l'honneur d'être chef de brigands, à cultiver en lui les instincts de pillage et de destruction, même en jeu.

Ces leçons ne sont pas suffisantes. Il faut y ajouter l'action, la pratique. Il faut que l'écolier sache se renoncer à lui-même. Il faut faire appel à son point d'honneur pour qu'il s'exerce à résister à un désir, à une suggestion, celle de la gourmandise, par exemple. Et ces leçons de gymnastique morale doivent être souvent répétées. C'est l'ascèse chrétienne que recommande M. Bernheim, en oubliant un peu trop le fondement même de ces actes de volonté, de renoncement, qui est la doctrine religieuse chrétienne. Car au nom de quoi se renoncer, sinon au nom d'une loi qui vous dépasse, la loi de Dieu ? Tout le reste est théorie et demeure inefficace au moment des crises du cœur et des sens. Mais nous, qui sommes en possession de cette admirable éducation de la volonté qu'est l'ascèse, ne l'avons-nous pas trop oubliée ? Écoutons donc M. Bernheim nous rappeler notre tâche et nous faire prendre conscience de nos richesses.

Mais citons sa conclusion, qui regarde l'école : « Développer l'intelligence de l'enfant, introduire dans son cerveau des notions scientifiques, utiles et nécessaires dans la vie, c'est l'éducation de l'esprit, le *rôle de l'école*. Mais développer la sensibilité morale, cultiver les sentiments

généreux, nobles, altruistes, réprimer les instincts vicieux, suggérer l'horreur du crime, l'admiration des belles actions, tremper l'âme, c'est l'éducation du cœur, l'éducation morale, c'est le *devoir de l'école* de la donner. Sans doute, tous les maîtres n'ont pas assez de tact et d'autorité bienveillante pour manier l'âme infantile et juvénile, pour parler au cœur de l'enfant. Ici, comme partout, il faut avoir la vocation. Mais beaucoup d'entre eux, j'en suis certain, si on les engage dans cette voie, si on fait leur éducation dans ce sens, deviendront de bons éducateurs, comme ils sont de bons instructeurs. D'ailleurs, ne peut-on pas choisir parmi ceux qui sont aptes à donner cette éducation morale ? Je voudrais que dans chaque classe des écoles primaires, une heure par semaine fut consacrée à cette pédagogie de l'âme. En dehors des maîtres officiels, n'y aurait-il pas assez d'hommes de grand cœur et d'expérience qui seraient heureux de collaborer à cette grande œuvre sociale ? On dira : c'est l'œuvre de la famille. Mais là où la famille fait défaut, c'est le devoir de l'école de la remplacer, ou de corriger son influence qui peut être néfaste. Les idées que je viens d'exposer succinctement méritent, je pense, d'être étudiées plus à fond et pratiquement développées par les sociétés et les congrès qui s'occupent de la direction morale de la jeunesse. » Oui, qu'on s'en préoccupe, et que, dans notre canton de Fribourg, on veuille bien y réfléchir aussi et voir ce que valent en réalité non seulement nos « méthodes et moyens d'enseignement », mais encore nos « méthodes et moyens d'éducation », j'entends non point ceux qui sont prônés dans nos réunions à grands discours, mais ceux qui, en pratique, sont employés dans le contact journalier du maître avec ses élèves.

* * *

Un problème pédagogique. — Le recteur de l'Académie de Toulouse a proposé aux professeurs des écoles primaires supérieures, écoles normales, lycées et collèges de son ressort le travail suivant : *Comment fixer les connaissances dans l'esprit de nos élèves ?* Les élèves oublient rapidement ce qu'ils ont appris. Les jurys d'examens le peuvent constater chaque année. Notre pratique scolaire n'est-elle en rien responsable dans cette disparition des connaissances ? Le mal vient-il de l'étendue des programmes ? des vices de l'emploi du temps ? Mais afin d'aboutir à des conclusions pratiques et précises, on se bornera à chercher d'abord « si nous employons, pour inculquer des connaissances à nos élèves et pour les leur faire conserver les méthodes les meilleures.

1. *Acquisitions des connaissances.* — On ne garde que ce que l'on a gagné par un effort joyeux. Exigeons-nous de nos élèves des efforts assez intenses et assez répétés ? Certaines de nos méthodes, par réaction contre celles qui réclamaient un effort trop exclusivement machinal, ne vont-elles pas jusqu'à bannir tout effort ? Quelles sont celles qui, sans flatter à l'excès la sensibilité, donnent à l'élève le goût de l'effort intellectuel sans lequel aucune connaissance n'est solidement acquise ?

2. *Conservation des connaissances.* — Nous réussissons en général à rendre la mémoire de l'enfant plus fidèle ; cherchons-nous à la rendre plus tenace ? Nos élèves apprennent leurs leçons pour une échéance fixe et prochaine. Mais l'oubli suit immédiatement l'échéance. Ne pourrions-

nous pas modifier nos traditions et donner certaines leçons pour une date indéterminée ou lointaine? Au lieu de fixer à l'avance des revisions, ne devrions-nous pas admettre que le professeur peut, à toute heure et à l'improviste, interroger les élèves sur les leçons anciennes? La mémoire s'habituerait ainsi à garder indéfiniment ce qui lui aurait été confié. » Cet examen peut être utile partout et nous ne saurions trop engager nos maîtres à le pratiquer pour leur compte.

* * *

Psychologie pédagogique. — Nous tenons à signaler sans retard la traduction française de l'excellente *Psychologie pédagogique* de M. L. Habrich, par MM. G. Siméons et Fr. de Hovre, publiée à Liège chez H. Dessain. Le premier volume seul a paru; le second est sous presse. Nous reviendrons sur cet ouvrage prochainement. On sait que M. Habrich est le traducteur allemand de la *Psychologie* de Mgr Mercier, cardinal-archevêque de Malines. Il a fait de l'étude de la psychologie appliquée à l'éducation l'œuvre de sa vie. Aussi est-il justement apprécié en Allemagne, dans tous les milieux, catholiques et autres, comme un savant de la plus haute valeur et l'un des maîtres les plus incontestés de la pédagogie moderne. En le traduisant, MM. Siméons et de Hovre ont rendu un service signalé à la pédagogie de langue française. Le premier volume est en vente, depuis son apparition, à la librairie de l'Université.

* * *

La composition française est un exercice difficile, dont l'enseignement progresse lentement, qui est l'écueil des instituteurs médiocres et, au contraire, la pierre de touche des bons maîtres. L'insuffisance des résultats obtenus tient à une série de causes, que M. Cochet, inspecteur primaire, signale dans son rapport sur la marche des écoles de l'Oise. En voici quelques-unes :

Absence de méthode : On donne à traiter des séries de sujets de devoirs sans ordre, pris au hasard.

Mauvaise préparation des exercices : Explications insullisantes, trop vagues ou trop prolixes. Préparation supprimant toute initiative chez l'élève et transformant le devoir en un simple exercice de mémoire.

Travail de correction mal compris, ou trop détaillé, abus d'encre rouge; — ou trop superficiel, une simple note. — Pas de correction collective, précédée de la correction individuelle, ou correction improvisée, quelconque, sans portée.

Peu d'intérêt des exercices : maîtres et élèves se débarrassent d'un devoir ennuyeux; les élèves surtout, qui font non un devoir de composition française, mais un certain nombre de lignes.

Il faut commencer la composition avec les plus jeunes élèves, de bonne heure. Les exercices préparatoires sont oraux et on s'aide du tableau noir. Ils consistent à faire parler les enfants sur des sujets qui leur sont familiers, qui les entourent, ou que l'on place sous leurs yeux. Peu à peu, on leur fait prendre des habitudes précieuses : habitude de faire un effort de réflexion avant de parler; le défaut de parler

à tort et à travers et sans avoir pris la peine de réfléchir est, en effet, inhérent à leur âge; — habitude de l'ordre : ne pas mettre tout sur le même plan, mais distinguer les différentes parties d'un exercice; — reproduire dans un ordre qui a été fixé ou que l'élève fixe lui-même; — habitude de la clarté, de l'exactitude, de la précision: — habitude de s'exprimer sans grosses incorrections, d'une manière convenable et facile.

Peu à peu on élèvera le niveau de ces exercices et on exigera des enfants, avec le même souci de méthode, un effort plus marqué et un peu plus d'initiative. En général, M. Cochet demande que les leçons de rédaction soient rendues aussi concrètes que possible : faire regarder, observer, écouter, palper, flairer les choses qui vont être décrites, avoir recours à des gravures, à des images coloriées avec goût pour suppléer à l'absence de la réalité. C'est au total, « l'application intelligente de la méthode intuitive à l'enseignement de la composition française ».

Au reste, nous aurons vraisemblablement à revenir sur cet enseignement qui ne paraît pas rendre chez nous des résultats en rapport avec les efforts des maîtres, pour des raisons que nous établirons en temps et lieu opportuns.

Eugène DÉVAUD.

BIBLIOGRAPHIES

Chateaubriand, Extraits publiés avec une introduction, des notices et des notes par Ferdinand BRUNETIÈRE et Victor GIRAUD, 6^{me} édition, revue, complétée et illustrée de 32 gravures documentaires, un volume in-16 de XIV × 421 pages, Paris, Hachette; cartonné, 2 fr.

« Il y a une dizaine d'années que Brunetière a publié cet admirable petit volume d'extraits de Chateaubriand ». Les notes qu'il y a mises sont remarquables de pénétration et de « vigoureuse justesse ». Seulement, pour divers motifs qui n'existent plus maintenant, il n'avait pas donné d'extraits des *Mémoires d'Outre-Tombe*, ni des *Etudes historiques*. Avec beaucoup de raison, M. Victor Giraud a voulu combler cette lacune. Le distingué secrétaire de la *Revue des Deux-Mondes* a repris le volume de Brunetière et tout en conservant l'introduction, les notes et la plupart des textes choisis par son maître, il a ajouté dix-sept morceaux tirés des *Etudes historiques* et cinquante-six morceaux empruntés aux *Mémoires d'Outre-Tombe*. Cent cinquante pages ont été ajoutées de cette façon. Les deux adjonctions sont précédées chacune d'une notice, où M. Giraud rend compte avec beaucoup d'exactitude de l'ensemble de l'œuvre citée et les morceaux qui sont reproduits, sont accompagnés de notes suffisamment explicatives; les unes et les autres ont été composées dans l'esprit et selon la méthode de Brunetière. Tels qu'ils se présentent, ces *Extraits* constituent certainement l'un des meilleurs recueils de morceaux littéraires, empruntés à l'auteur du *Génie du Christianisme*. On ne peut que les recommander.

Julien FAVRE.